

# Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura<sup>1</sup>

Looking at the world and see the child: ideas and images about life and crop cycles.

*Carlos Rodrigues Brandão\**

## RESUMO:

O objetivo do presente texto dialoga com a recorrência da pesquisa sobre a criança a partir e além da pesquisa socioantropológica, isto é, passando de “atividades de pesquisa”, para uma vivência das relações sala de aulas, escola e escola-e-comunidade, como um exercício permanente e ampliado de criar conhecimentos sobre nós e os outros, através de pequenas múltiplas e diferentes experiências de pesquisas interligadas, integradas e permanentes. Por meio de uma análise crítico-reflexiva o texto destaca a especificidade da cultura infantil e as sensibilidades necessárias ao pesquisador que reconhece que nas interações e vivências se encontram as nucleações necessárias e ponto de partida para a compreensão da leitura de mundo da criança. O presente texto conclui que foi a partir das experiências das pesquisas socioantropológicas, somadas a um crescente diálogo de trocas de experiências entre educadoras, que certos critérios de teor mais criticamente sociais e culturais começaram a ser levados em conta.

**Palavras-chave:** Criança. Cultura Infantil. Pesquisa Socioantropológica.

## ABSTRACT:

This study aims to dialogue with the recurrence of the child research from and beyond the socio-anthropological perspective, i.e. from "research activities" to relationship experiences establish in classrooms, schools, and community contexts. This involved a permanent and expanded process to create knowledge of ourselves and others, through small, multiple, and different experiences that are permanent and integrated. Using a critical reflexive analysis, the study highlights the specificity of children's culture and addresses the sensitivities necessary for the researcher who recognizes in these interactions and experiences some essential aspects to understand the child's world. We conclude, based on the experiences of socio-anthropological research, added to a growing dialogue and exchange of experiences between educators that most critically social and cultural content began to be taken into account in this field.

**Keywords:** Child. Children's Culture. Socioanthropological Search

---

<sup>1</sup> Este artigo representa uma releitura simplificada de um dos capítulos de meu livro: *A pergunta a várias mãos*, publicado pela Editora Cortez, de São Paulo.

\* Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor visitante sênior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [carlosdecaldas@gmail.com](mailto:carlosdecaldas@gmail.com)



## Introdução

Não sei se as pessoas se sentem embaraçadas com o sentimento dessa indiferença, mas sou tocada por ela quando observo as crianças: vivem em um mundo que é delas. E tenho a impressão de que eu vivia em um mundo meu. Penso que a maioria dos escritores, mesmo “sérios, que falam da infância, enganam-se sempre com o assunto. Vêem a criança sob o seu ponto de vista de adultos ou então fazem um esforço enorme para se colocarem no lugar do que imaginam ser uma criança. Tudo isto é muito sistemático, muito próximo de nossas próprias convenções. Penso que a criança se conduz muito vagamente na vida, com surpresas de jovem animal que vê – ou encontra - alguma coisa pela primeira vez; dos adultos que a cercam, cuja identidade nem sempre é muito clara, dizem-lhe que um, parece, é seu pai, que ele se chama “papai” (mas o que é para ela um pai?), que o outro é sua mãe e que o terceiro é a empregada, a cozinheira o carteiro; todas essas pessoas são “adultos” que têm a mesma importância e que, ao mesmo tempo, não estão muito vinculadas a ela; ela tem uma vida pessoal, a que tais pessoas não têm acesso. E essas relações, ninguém quer vê-las.

Marguerite Yourcenar

*De olhos abertos*

**U**m olhar generosamente pedagógico que aspire trazer algum frescor fecundante às interpretações que multiplicamos sobre as crianças, precisa de algum modo devolvê-las aos matos e aos montes, às trilhas secretas e às beiras de rio, aos cantos dos fundos dos quintais, aos momentos em que, sozinhas ou “com outras”, trancadas nos quartos elas vivem a criação invejável de fantasias que são verdades por um instante e às quais damos em geral o nome de “travessuras”, quando não, nomes piores, mais desconfiados ainda.

É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem o pequeno paraíso de uma manhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente é feliz porque separa por algum tempo a vida infantil da presença do adulto. E se em os lugares de agora isto não existe mais, pelo menos ir “até lá”, até os cantos da casa ou de um fundo de quintal onde elas ainda se refugiam.

Que esta não seja, entretanto, uma outra invasão. Pois se trata de ir ver e procurar compreender quem são as crianças *onde, como e quando* meninas e meninos – às vezes juntos, às vezes separados - experimentam entre eles próprios, entre eles próprios e para eles próprios, as vivências germinais de quase todas as interações que, adiante, irão recriar e reproduzir os campos cotidianos e históricos da vida social dos seres até aqui em geral considerados como “da cultura”: nós, os adultos.

Como as crianças vivem entre elas as suas vidas. Sabemos que uma ideia boa para pensarmos a diferença entre a psicologia e a sociologia, é a de que uma estuda *o homem e os seus momentos*, enquanto a outra estuda *os momentos do homem*. Esta mesma idéia pode ser pensada de outra maneira.

## Um outro mundo em nosso mundo?

Sabemos que as contribuições de Piaget e de Vygotsky são decisivas para um novo olhar e para alguns caminhos renovadores nos trabalhos de pessoas dedicadas à educação *com e através* das crianças. Entre o *construtivismo* e o *sócio-interacionalismo*, temos aprendido a ver e a compreender as crianças em suas maneiras próprias de serem, ao longo do seu desenvolvimento e nas interações entre ele e a aprendizagem. Aprendizagem onde entramos nós, educadoras, convidadas por elas, ou não. O fato é que hoje em dia aprendemos muito sobre a vida infantil e a de adolescentes. Aprendemos a ver a criança de uma maneira bastante mais fecunda e mais integrada, envolvendo toda a dinâmica da subjetividade biopsicológica, interconectada com toda a dinâmica da objetividade sociocultural<sup>2</sup>.

Há uma diferença importante entre a abordagem de Piaget e a de Vygotsky e ela atravessa pelo meio a diferença entre: *o homem e os seus momentos* e *os momentos do homem*. Em Piaget o eixo da compreensão sobre as transformações dos acontecimentos cognitivos ao longo do desenvolvimento da pessoa humana está centrado nos processos e estruturas do pensamento, através da análise criteriosa dos mecanismos internos que os/as geram e transformam. Na prática, ele está fundado sobre o entendimento de como processos interiores modificam, no interior de interações significativas da criança, as suas estruturas de pensar, de sentir e de atribuir sentidos aos sentimentos e aos pensamentos. Em Vygotsky o que importa é a mesma coisa, só que mais ou menos ao contrário. A sua pergunta primeira é: “como os processos interativos vividos entre as pessoas em definidos contextos socioculturais atuam sobre os mecanismos interiores de desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e da sociabilidade na criança?”

Assim, se em Piaget a balança das relações entre um polo e outro pende mais para o lado de como a natureza psicológica (a *internalização*) transforma-se em natureza sociocultural (a *externalização*), em Vygotsky ela pende para o lado de onde e como a natureza sociocultural transforma-se em natureza psicológica. Ora, em uma tendência ou na outra – assim como nos vários esforços para integra-las - a criança é considerada como um ser de relações, como um sujeito interativo “para dentro e para fora”. Como um alguém que aos poucos vai se tornando *quem é e em quem se transforma*, como um ator ativo e progressivamente consciente de suas interações com os seus outros dentro e ao longo de momentos, de situações, de cenários e de cenas socioculturais<sup>3</sup>. Mas mesmo agora, quando esta face cultural

---

<sup>2</sup> Um livro bastante utilizado na educação poderia ser lembrado aqui, pois as relações interativas entre a internalização do social pelo pessoal, e a externalização criadora da pessoa sobre o social são trabalhadas com uma rara felicidade. Trata-se de *A construção social da realidade*, de Peter Berger e Thomas Lukmann, editado pela VOZES e já com várias reedições.

<sup>3</sup> Nas ciências sociais existe uma vertente de pensamento que tomou o nome de *internacionalismo simbólico*. Ela tem entre os seus fundadores o filósofo e sociólogo norte-americano George Herbert Mead. Seu livro mais importante: *Espírito, pessoa e sociedade* parece não existir em Português até hoje. O livro de Berger e Luckmann, sugerido aqui, segue mais ou menos esta direção. Ervin Goffman é um outro pesquisador bastante lembrado. Um livro de José Carlos Tedesco traz uma excelente síntese desta tendência de estudos sociais. Sua leitura e a de alguns livros que ele indica poderá enriquecer muito a leitura de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e outros. O livro se chama: *Paradigmas do cotidiano – introdução à constituição de um campo de análise social*, e foi publicado pela EDUNISC em 1999. Um outro trabalho sobre todos os aspectos notável, é o *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau. Em dois volumes o livro foi editado pela VOZES em 1994. A 7ª edição é de 2002. Um outro, na mesma

do mundo da criança e da educação se revela tão importante, temos um conhecimento ainda bastante pequeno do que são as crianças e de como vivem propriamente, nos intervalos em que, no interior das culturas em que vivem e aprendem, as suas vidas nas frágeis e sábias *sub-culturas* que inventam para serem, em cada momento de seus ciclos pessoais e sociais de vida, aquilo que devem e desejam ser. Formas próprias de realização da vida como sistemas de símbolos e de significados, de gestos e de estruturas de interações que crianças de todo o mundo recriam e experimentam dentro de modo de vida e de culturas que são as nossas, a dos mundos sociais do poder dos adultos, e que oferecemos ou impomos a elas.

Pois bem, não seria este o momento de fazermos um esforço para integrar a contribuição da psicologia, centrada na interpretação das crianças e de seus momentos interiores e interativos de vida, ao longo do desenvolvimento biopsicológico e através da passagem individual de um ciclo de vida a outro, com o estudo transdisciplinar dos momentos interativos e culturalmente sociais do cotidiano infantil? Um cotidiano que envolve os *tempos* e os *espaços* construídos a partir de princípios e normas da cultura imposta pelos adultos-norma a todos os outros seres de seu mundo, pois as pessoas idosas são também vítimas deste acontecimento. Impostos, mas criativamente trazidos aos limites de transgressão e autonomia - mesmo quando frágil, mesmo quando efêmera - nos e através dos *ciclos de vida* e dos *círculos de cultura* onde grupos, turmas e equipes infantis criam e partilham teias e tramas dos arranjos possíveis dos símbolos e dos saberes-valores apropriados de fragmentos da *cultura adulta* e reinventados em suas endiabradas e encantadoras *culturas infantis*.

Isto existe? Como? Em que medida e com que graus de autonomia e de criatividade crianças e jovens em diferentes *circuitos etários*, criam e vivenciam formas peculiares de uma cultura? Em que medida elas constroem e fazem variar tempos e espaços de culturas próprias, nas brechas e diante do que é, oficial e antropologicamente, “a cultura”, porque é o modo de ser, de viver e de atribuir nomes e sentidos legítimos ao mundo. A um mundo que de uma maneira múltipla e diferenciada, bem mais do que temos imaginado, pertence a todos entre as suas diferenças, muito embora pareça ser uma propriedade quase exclusiva de um ser social chamado: “adulto” e de um dos seus representantes mais essenciais a qualquer tipo de sociedade e de cultura humana: “a pessoa que educa”.

Sabemos ainda tão pouco sobre a respeito da intimidade cotidiana de nós mesmos: brancos, ocidentais, homens e adultos (aqueles que há muitos anos foram e seguem sendo constituídos, por eles mesmos e para eles mesmos, como os sujeitos modelares da vida e da sociedade) depois de tantas sociologias, histórias e antropologias dedicadas ao estudo de nós mesmos. O que dizer da intimidade das crianças, que até bem pouco tempo abundavam nos mais diversos estudos da psicologia e continuavam sendo quase invisíveis para os cientistas da sociedade e da cultura?<sup>4</sup>

---

direção, poderia ser ainda lembrado: *A sociabilidade do homem simples*, do sociólogo José de Souza Martins, publicado pela HUCITEC, de São Paulo, em 1998. Embora estes livros possam parecer leituras distanciadas do educador, eles constituem uma fonte fecundante para o aprendizado das questões aqui tratadas e, também, para uma compreensão mais alargada das interações sociais no cotidiano da escola.

<sup>4</sup> Como este assunto é bastante novo para mim, minha pesquisa entre livros e artigos sobre a experiência cultural das crianças indígenas é ainda muito precária. Tomei conhecimento de um livro que viria a ser publicado sob coordenação de Aracy Lopes da Silva, que nos deixou de repente e tão cedo. O livro contém

Podemos trazer agora um depoimento bastante pessoal de Paulo Freire. Em um escrito sobre a criança e seus mundos, ele vem nos falar do menino dos fundos livres de quintal que ele foi em sua cidade, Recife, entre os cenários onde viveu “à sombra das mangueiras”.

O que primeiro chamou a minha atenção nestas memórias sentimentais de Paulo<sup>5</sup>, foram alguns detalhes. Também eu era íntimo de árvores. E o que mais me tocou foi a lembrança de algo que compartilhamos e que me parece universal entre as crianças e os adolescentes. Os lugares da gratuidade dos adultos são os locais que as crianças evitam. Crianças só brincam em jardins arrumadinhos quando não têm uma outra alternativa. Mas os lugares das utilidades dos adultos são o puro lugar da gratuidade infantil: os fundos dos quintais (quanto mais misteriosos, mais cheios de árvores, de cantos “escondidos” e de trastes velhos, melhor); os pomares, onde é mais saboroso “roubar frutas” do que ganhá-las; os sótãos e os porões; os quartos-de-despejos. Isto é, todos os lugares da casa, do quintal e da rua (quantas lembranças dos “terrenos baldios” da minha infância em Copacabana e da minha adolescência na Gávea!) e da vizinhança, cheios das “coisas velhas dos adultos” e distantes da presença dos próprios adultos.

Nas confidências de Paulo Freire todo um mundo é lido “ao revés”. As árvores são íntimas e são o lugar da delícia, mais do que muitas pessoas e os lugares “civilizados” da casa. Nada mais odioso do que uma sala “impecável” onde as crianças “não podem tocar em nada!”. Nada mais desgraçado do que um quarto-de-dormir cuja ordem rigorosa imposta pela mãe, sugere que “aquilo” é muito mais para ser “visto pelos outros” do que “vivido por nós”. E é difícil aos adultos compreenderem que na ordem das coisas, das palavras e dos gestos, “bagunça” e “algazarra” são apenas maneiras infantis e adolescentes criativas de dar ao mundo uma outra ordem.

Como no quintal do Recife, entre as árvores, os bichos (saltei do texto uma longa passagem em que ele fala amorosamente dos animais de sua infância) e o chão onde o menino Paulo brincava as fantasias que criava e aprendia um mundo ainda anterior ao sentimento do dever, o primeiro movimento da construção social de tempos e de espaços de uma *cultura infantil* - de cada experiência concreta de criação de uma *cultura infantil* - começa com uma reordenação dos termos da vida cotidiana propostos e/ou impostos pela ordem e a lógica da *cultura dos adultos*.

As horas são outras. São alheias ao relógio e atentas aos ritmos do corpo e do passar natural do dia e são regidas pela vocação cultural do brincar. De fato, o

---

vários artigos a respeito da *criança indígena*. Na proposta que me chegou às mãos, pude ler apenas o índice dos diferentes textos e uma súmula da idéia da publicação. Foi o suficiente para suspeitar de que ali estava um tipo de trabalho com que venho sonhando e sugerindo a respeito também de outras crianças. Curioso, é preciso que sejam indígenas para que as crianças deixem de ser objeto de estudos experimentais quantitativos, supostamente objetivos e “controlados”, para se abrirem a uma múltipla vida cotidiana tal e como ela existe “ali”, para ser vivida “naturalmente”.

<sup>5</sup> Está entre as páginas 12 e 15 de *A importância do ato de ler*, em um capítulo que tem o mesmo nome. Foi publicado pela Cortez Editora em 1995. Recomendo com ênfase a leitura de todo o capítulo. O sublinhado é meu. Escrevi para o *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST*, um pequeno livro sobre Paulo Freire. É um livro escrito para crianças e foi distribuído entre os “sem-terrinha” de inúmeros acampamentos e assentamentos do MST durante uma semana de comemorações ao redor de Paulo, no ano de 2001. O livro tem este nome: *História do menino que lia o mundo* e é o número 7 da coleção “Fazendo História”. As edições até agora publicadas são responsabilidade do ITERRA, de Veranópolis. Levantei várias passagens em que Paulo Freire narra momentos de sua vida de criança e as fui colocando no livro.

*brincar* da criança é o eixo central de sua experiência pessoal, familiar (entre irmãos) e grupal (dentro de *grupos de idade* e de *grupos de interesse*) de vida. Ela equivale à obsessiva importância que damos ao *trabalhar* nas culturas dos adultos. Eis como e porque uma árvore pode virar uma nave espacial, um castelo ou ... uma árvore.

Como existem já vários bons estudos sobre estes temas, não devo me estender nestas figurações a respeito da extraordinária capacidade infantil de criar e compartilhar com outros, seus iguais em imaginação e fantasia, “mundos de finge”. Pequenos intervalos de cultura cuja realidade operativa gera gestos e emoções que o mundo da cultura-norma dos adultos esqueceu ou perdeu em sua inocência maravilhada, e cada vez mais necessita recuperar, entre a televisão e o video-game, pelas frestas dos imaginários perdidos e perversos.

## Criança, sujeito de pesquisa

Para quem trabalha com a educação dentro da perspectiva comum às *escolas cidadãs* penso que poderá ser útil o compreender um pouco mais a fundo em quais mundos reais as crianças vivem a invenção dos seus cotidianos, dia a dia, ciclo a ciclo. Nas *pesquisas sócio antropológicas* realizadas nas e através das escolas, até aqui, a maneira como as pessoas das comunidades populares vivem o seu cotidiano e o avaliam, tem sido limitado quase sempre ao ponto de vista dos adultos. Pessoas adultas conversam sobretudo a respeito do mundo delas: dos adultos-norma. E conversam também sobre crianças, e pensam entre elas como as crianças são, como vivem, como interagem, como sentem, como pensam e, portanto, qual deveria ser a melhor educação para “elas”.

Mas um grande ganho haveria de vir se o olhar de quem pesquisa fosse dirigido também à vida cotidiana das crianças habitantes das comunidades de bairros pobres e das periferias, onde está a maior parte das escolas públicas de Porto Alegre. Em um primeiro lugar, um olhar entre adultos algo mais sensível a respeito de crianças e de adolescentes. Alguma coisa próxima ao que entre antropólogos chamamos de “colocar-se do ponto de vista do outro” sem pretender de maneira alguma “ser ele” ou mesmo “ser como ele”. Em um segundo momento, um olhar que sem se fazer criança – pois que está investigando é uma pessoa adulta – vai às crianças e convive com elas como sujeitos de interação de conhecimento e, não, como objetos objetivos de estudo. Voltarei a isto logo adiante.

No dia a dia dos intervalos entre os tempos e os lugares da *vida* (a casa, o quintal, a rua, a vizinhança próxima), do *estudo* (a casa e a escola) e do *trabalho* (a casa, a rua, as oficinas) as crianças convivem os seus momentos de reciprocidades no interior de *círculos de vida* que acompanham e dão substância sócio-cultural aos *ciclos da vida* de cada pessoa, em sua individualidade, assim como nos de pequenos grupos humanos, de comunidades e da própria sociedade, tomada em uma de suas dimensões de todo. Não esqueçamos que as unidades comunitárias do cotidiano e da história também possuem os seus “ciclos de vida”.

Do ponto de vista da pessoa de uma criança, estes círculos de vida começam no *grupo doméstico*, que distribui e faz conviverem as pessoas de/em uma casa, ou no que mais se pareça com ela. Este primeiro grupo de referência muito forte na vida de uma criança em sua menor dimensão é composto por uma *família nuclear* apenas (pai-mãe-filhos), ou acrescida de residentes familiares adicionais, como o

pai da esposa ou um irmão do marido, desde que residentes na mesma casa e habitantes das mesmas estruturas sociais do cotidiano. Bem sabemos que hoje uma proporção enorme de crianças vive em casas com algo menos do que uma *família nuclear* completa. Convivem com apenas a mãe; a mãe e mais dois irmãos da criança; a mãe e a mãe da mãe; a mãe e seu novo companheiro; o pai e sua nova esposa e mais dois filhos deles, e assim por diante. Lembro-me agora de quantas conversas pedagógicas com professoras de educação infantil e de ensino fundamental sobre este tema. Qual é a unidade familiar de fato em que podem estar vivendo toda ou parte de suas infâncias as crianças da escola? Em que proporção a família nuclear-padrão, a mesma que se toma como a norma nos livros escolares, é ainda o modelo social na vida cotidiana? Como vivem e dentro de que campos de interações as crianças cujos lares desde há tempos já não são mais o de uma “família normal?” Como lidar com estas diferenças na sala de aulas?

Neste primeiro círculo uma criança entre as idades da *educação infantil*, vive momentos bastante decisivos de sua trajetória de socialização. Mas bem sabemos que, para além deste primeiro tempo-espço da vida, ser socializada é também alargar interações dentro de um mesmo círculo de cultura cotidiana: sair da “barra da saia da mãe”, deixar o quarto dos pais (quando há quartos na casa); conviver com os irmãos, primos, o pai e, mais adiante, longe da mãe e do pai, pelo menos por alguns momentos (felizes momentos!). Depois, alargar espaços-tempos cotidianos de convivência e estabelecer por conta própria ou por imposição dos adultos, outros círculos mais ou menos estáveis de interação socializadora. No intervalo entre a casa-grupo doméstico e a comunidade-vizinhança, os melhores exemplos são os *grupos de idade* e os *grupos de interesse*. Volto a eles logo adiante.

Conhecemos todas e todos um espaço-tempo múltiplo de vida cotidiana das pessoas, situado entre a família-de-que-se-é e os limites da comunidade-onde-se-vive, ou “onde-eu-moro”. Os seus círculos de vida mais próximos são a *parentela* e a *vizinhança*. A primeira abarca o conjunto de parentes próximos ou mais remotos: consanguíneos, como um irmão ou uma prima; ou afins, como uma cunhada ou uma madrinha. Parentes com quem se está com frequência, quando eles moram “no bairro” ou perto, e que não raro são uma fonte importante na inter-prestação de serviços e de ajudas do cotidiano. A segunda abarca a fração mais próxima da comunidade, do ponto de vista de cada família residente. Ali estão os vizinhos da mesma rua e os das ruas mais próximas, quando eles constituem os eixos de referência sobretudo da metade feminina das famílias. Neste círculo acontecem as relações de amizade em geral mais fortes e também os conflitos mais cotidianos.

Para além deste círculo próximo eis-nos diante dos espaços sociais da comunidade-até-aonde-se-vai e dentro de cujos círculos se convive quase sempre no interior de ou entre *grupos de idade* e de *grupos de interesse*. Ao pensarmos a vida cotidiana em espaços-tempos como o da casa, da escola, da comunidade, não raro esquecemos de “ver” que por debaixo e no interior destas “coisas” estão os círculos e circuitos reais das interações entre as pessoas. Boa parte da indisciplina em uma sala de aulas e boa parte dos conflitos entre pequenos grupos de meninos em uma escola tem a sua origem no indispensável desejo humano de criar pequenos círculos de interações da vida diária dentro, à margem ou mesmo contra as unidades formais em que interações entre pessoas tomam a forma de relações sociais padrão.

Quando nós falamos da comunidade, em geral temos em mente uma construção social idealizada. Ela é mais a comunidade como “todas deviam ser”, do



que a pequena trama de teias e redes de pessoas, de grupos de pessoas e de relações de aliança e de conflito. De trocas e reciprocidades vividas entre a amorosa proximidade, o relacionamento formal e utilitário, a evitação respeitosa, o distanciamento motivado ou mesmo a hoje tão frequente hostilidade velada ou aberta.

Um mundo local onde a *escola* é, primeiro, uma instituição indispensável (cada vez mais) para os filhos e a, em alguns casos, algo a ser evitado por todas as outras pessoas da comunidade. Pois a escola jamais é como o bar, a praça e a igreja (a “minha igreja”), até onde se vai e onde se convive “naturalmente”. Ela demora a ser um cenário de partilha e convivência para as pessoas do lugar que não tenham “o que fazer ali”, isto é: ensinar (professoras), dirigir (diretora, sempre temível), manter a escola funcionando (funcionárias), alimentar as crianças (merendeira, quando há) e aprender (crianças e adolescentes, filhos e filhas).

Retomemos o mesmo ponto com outras palavras. Crescer e desenvolver-se é poder/dever alargar círculos de vida e de cultura entre os diferentes espaços sociais da comunidade e, mais tarde, para além dela. O papel da creche e da escola aí é essencial. Sobretudo no caso das meninas, sempre mais “vigiadas” pelas pessoas do grupo doméstico, a creche e a escola representam instituições alargadoras dos cenários de vida e do alcance das interações. É nelas e através delas que as meninas, mais do que os meninos, irão encontrar os primeiros grupos *de idade* e os *grupos de interesse*.

Os *grupos de idade* são muito estudados pelos antropólogos, quando investigam alguma tribo indígena. Isto porque é neles que as crianças, os adolescentes, os jovens, e mesmo os adultos e os idosos convivem boa parte do seu tempo mais generosamente livre e espontâneo. A importância pedagógico-socializadora deles na infância e na adolescência é enorme. Isto porque eles são pequenos círculos culturais criados por crianças, quando elas estabelecem equipes solidárias de escape do controle institucional dos adultos, cotidianamente ativado seja pela atividade protetora das mulheres – mães, irmãs mais velhas, tias e avós, professoras – seja pelo interesse utilitário (mas nem sempre) dos homens – pais, padrinhos, tios, avós e professores, sempre mais motivados do que as mulheres em submeter as crianças a “fazer alguma coisa útil”.

Eles são o primeiro círculo da vida onde crianças se procuram e se encontram para criarem os termos possíveis de suas próprias vidas de partilha. Um dado pouco reconhecido por mães e educadores é o fato de que “adolescer” é transferir sentidos de vida e qualificadores de identidade da família e do grupo doméstico de-que-se-é, para os grupos de idade que-se-escolhe-para-viver. O grupo de idade entre crianças não é apenas um precário lugar social da brincadeira. Ao contrário, as crianças que o criam brincam para viverem a experiência essencial da convivência através da partilha tão pouco controlada pelo mundo dos adultos quanto possível.

Um *grupo de idade* transforma-se aos poucos ou de uma vez em um *grupo de interesse* quando a partilha dos tempos e espaços regida por desejos de pura convivência (estar com outros para viver algo através do estar com eles) transmuta-se na recíproca obrigação de criar uma unidade cultural de vida para fazer algo que passa a dar sentido à própria convivência. Os *grupos de interesse* envolvem crianças, adolescentes e jovens e representam um cenário cultural de vida cotidiana de socialização avançada. Eles começam a surgir quando os *grupos de idade* em

que as crianças se refugiam para escapar do controle dos adultos - mesmo que seja subindo em árvores no quintal, como Paulo Freire - e para “brincar”, começam a tomar uma feição mais definida e motivada e mais associada a um tipo de vocação do brincar ou de algum desdobramento mais normativo e produtivo do próprio brincar. Um time de futebol é um bom exemplo; um “clubinho” formado por moças e rapazes na idade-paraíso dos começos de namoros, seria um outro.

Como imaginamos que os espaços e os tempos culturais de uma comunidade são essencialmente aqueles de suas instituições formais – da família à escola, passando pela igreja e pela associação - deixamos na penumbra estes círculos menos institucionais e nominados, e muito mais vivenciais. Mas devemos ao menos reconhecer que a sua importância socializadora é tão relevante quanto a da família e a da escola. Aliás, uma boa escola cidadã é, em uma boa medida, aquela que reduz de maneira democrática e dialógica os espaços e tempos formais da educação, em favor de uma ampliação dos espaços e tempos formais/informais de socialização-formadora através de vivências mais livres e menos curriculares dentro de *grupos de idade* e de *grupos de interesse*.

Afinal, aprendemos as gramáticas da língua dentro da sala de aulas, mas aprendemos as gramáticas da vida entre ela e outros cenários de interações: *da* escola, *na* escola, *entre a* escola e a comunidade, *fora* da escola, inclusive nos pequenos, médios e grandes “paraísos da vida escolar”, chamados fins-de-semana, feriados e férias. E também contra a escola.

Reitero aqui algo já sugerido antes. Viver *na* comunidade e/ou viver *a* comunidade, não é estar apenas dentro de suas unidades mais formais, mais oficiais e mais investigadas em pesquisas sócioantropológicas (mais “sócio” do que “antropológicas”, no caso). Ser ou viver na comunidade significa estar continuamente oscilando entre os seus círculos culturais de vida cotidiana. Isto pode ser menos visível e importante na vida de uma criança de “zero a sete” anos, justamente porque ela é, como as pessoas já muito idosas, um alguém cujos círculos de vida devem ser estreitados e postos sob controle, de uma maneira inevitável. Mas já entre cinco e sete anos meninas e meninos irão experimentar um alargamento progressivo de suas experiências dentro do grupo doméstico, onde “crescer” em boa medida é aprender aos poucos a escapar da presença afetiva e controladora da mãe; entre a família e os círculos mais imediatos e protegidos da vizinhança e, depois, (ou antes, em muitos casos) dos espaços-tempos culturais da creche e da escola.

Se tornarmos o nosso olhar-que-pesquisa um tanto mais agudo na direção aqui assinalada, veremos que aquilo de que nos falamos as pessoas em uma entrevista “sobre a comunidade”, o tempo todo tem a ver com as alternativas de composição e de variação dos círculos e circuitos da vida cotidiana e da história, ao-longo-de-uma-vida-na-comunidade. Quando inclinamos as perguntas de uma pesquisa na ênfase sobre os *problemas setoriais da comunidade* (trabalho, emprego, saúde, transporte, educação, alimentação, violência e segurança) as respostas espelham e formalizam vivências pessoais e interpessoais que configuram a própria estrutura dinâmica e afetivamente partilhada da dimensão mais sensível e tornada consciente da vida cotidiana.

As pessoas adultas, tanto quanto os jovens e as crianças, não “estão” em instituições comunitárias fixas e sobrepostas entre a sala-de-jantar e a sala-de-aulas. Elas estão e existem ativa e continuamente em trânsito *dentro de* redes

sociais de interações *entre* pessoas e tipos de pessoas. Estão *dentro* e *entre* as redes e teias de reciprocidades (conflitos incluídos) que configuram o lado de dentro disto a que damos também o nome de tecido social. Algo sobre o que um olhar não raro de vocação política torna opacas as entrelinhas de fios e tramas que fazem a verdadeira experiência pessoal, interativa e social (política incluída) do dia a dia de uma pessoa, de uma família, de uma agremiação social como a própria escola, ou de uma comunidade. Grupos de convivência, de estudo, de trabalho produtivo ou de outra natureza, que são também círculos de vida. Alguns mais definidos e fixos, como os que sustentam os “laços de família”. E círculos bem menos rígidos, normativos e duradouros, como um “grupinho de amigas” destinado a não durar mais do que as férias de fim-de-ano.

Poderíamos aprofundar bastante a compreensão sobre o “mundo das crianças” e a criação de redes *temática*, se o olhar com que investigamos fosse mais sensível a estas *redes sociais das culturas comunitárias* (ou *nas comunidades*, e não apenas às instituições e os seus problemas mais visíveis e mais formais. Assim, quando uma mãe de família diz: “aqui na comunidade ninguém é unido”, talvez a melhor primeira pergunta “problematizadora” não seja política, como, por exemplo: “quais são os determinantes sociais que geram uma comunidade onde não se é unido?” Ela poderia ser uma pergunta um pouco mais sócioantropológica: “a quem as pessoas estão ligadas e por quais motivos, para que não queiram criar e estreitar laços e redes interativas de dimensão mais motivadamente comunitária?” Algo semelhante a dizer: “a quem você ama para não querer me amar?”, ao invés de dizer: “porque é que você não ama ninguém, já que não me ama?”<sup>6</sup>

## Qual criança? De que mundo?

Mas as pessoas e sobretudo as crianças com quem lidamos não são seres abstratos, moradores de mundos idealizados e que podem ser, portanto, compreendidas “de maneira geral”. Entre as pessoas com quem temos convivido bastante aqui no Sul, pelo menos quatro educadores lembram de maneira exaustiva quem um número bastante grande de crianças das escolas da rede pública d educação são meninas e meninos trabalhadores. Mesmo os que a um olhar apressado parecem ser não mais do que “meninos de rua”. Eles são: Marília Sposito, Miguel Arroyo, Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto. Sabemos que uma das diferenças sociais mais graves entre as crianças do Moinho do Vento e das escolas particulares, e as crianças da Restinga e das escolas “de periferia”, estão em que às primeiras é dado ano a ano o direito de um amplo alargamento da infância, da adolescência e da juventude. Enquanto as outras são crianças cedo inseridas no mundo do trabalho, enquanto ainda estudam ou depois de seus poucos anos de estudo escolar, na adolescência.

Nas comunidades de periferia e entre os seus círculos de reciprocidades e de interações, uma parte importante da vida de crianças e, mais ainda, de adolescentes é vivida através do trabalho devido ao próprio grupo doméstico. A família nuclear acaba sendo primeiro círculo de “vida de trabalho” para várias

---

<sup>6</sup> Em dois livros anteriores descrevo e procuro interpretar longamente a experiência pessoal e cultural do viver entre estes *laços, redes, círculos e grupos*. Ambos foram o resultado de uma longa pesquisa de campo realizada em uma mesma comunidade rural da Serra do Mar, em São Paulo. Um deles, já mencionado aqui, é *O trabalho de saber*. O outro é: *A partilha da vida*, publicado pela Editora Cabral, de Taubaté, em 1995.

meninas e meninos. E mais isto do que certos aspectos vagos das culturas traça uma primeira desigualdade entre o viver na Restinga e o viver no Moinhos de Vento. Em muitas casas populares é comum crianças com menos de oito anos sendo iniciadas nos pequenos serviços domésticos das “ajudas” às mães e aos pais. E este fato de aparente pouca importância irá marcar, de então em diante, não apenas a qualidade cotidiana da vida, mas a própria identidade de uma pequena menina que trabalha-e-estuda. Pois de então em diante, para um número grande e crescente de crianças o trabalho – os seus tempos, os seus espaços, as suas redes e a lógica de suas relações irá concorrer com todas as outras experiências da vida, do brincar ao estudar. E quando crianças escolares a partir de uma idade precoce são pequenos trabalhadores que também estudam, não serão raros os casos em que o tempo devido ao trabalho terá poderes para subordinar os tempos da convivência entre *grupos de idade* e de *interesse* e os tempos dedicados ao estudo *na e através da escola*.

Meninas e meninos que trabalham desde cedo ou não, cedo em suas vidas ingressam em um outro círculo de interações, de reciprocidades e de aprendizados: o do *mundo da escola*. Ele nos é bastante conhecido e haveria pouco o que falar sobre ele aqui. Mas será útil lembrar que a *escola na comunidade* é uma unidade de *laços, eixos, feixes e redes* de interações entre pessoas e tipos de pessoas bastante mais dinâmico e mais complexo do que uma imagem formal de sua dimensão institucional revela.

Sendo oficialmente uma unidade cultural de transmissão de saberes legítimos através de espaços- tempos, relacionamentos, conteúdos programáticos e metodologias pedagógicas adequadas aos seus fins formais, a *escola na comunidade* é também um lugar de encontros e de desencontros entre pessoas, da mesma maneira como isto acontece também em várias outras unidades de relacionamentos regidas por alguma proposta de trabalho e convivência. Dentro dela estão também os *grupos de idade* e os *de interesse*. Ela é também atravessada por quase tudo aquilo que configura os teores e valores de afetos e de saberes da própria comunidade de acolhida da escola.

Um outro olhar nos ajudaria a compreender maneiras pessoais e interconectivas de se viver na escola as suas culturas. A *cultura escolar*, cujo lugar de preferência é a sala de aulas; as diferentes *culturas na escola*, cujos lugares de preferência são o recreio e os outros tempos-espaços situados ao redor dele e na vizinhança extra-escola próxima a ela, e as várias formas de *vivências culturais* situadas nos intervalos entre escola-e-comunidade. Ou seja, nos espaços da vida cotidiana onde são feitas as pesquisas sócio antropológicas. Um “outro olhar” de quem investiga e de quem educa convida a uma espécie de exercício de ver e de compreender ao inverso, isto é, de ver e compreender a partir da ótica, da ética e da lógica do “outro”. Por exemplo: da criança com quem trabalhamos na escola e de seus pequenos mundos dentro e fora dela. De modo geral professores olham a escola do portão de entrada para o pátio do recreio e do pátio do recreio para a sala de aulas. Eles são os espaços de referência e o primeiro, a sala de aulas, é considerado como o lugar essencial e como aquele a partir do qual os outros ganham razão de ser. Por seu turno as alunas e os alunos olham a escola da sala de aulas para o pátio do recreio e do pátio do recreio para o portão de saída. E tomam este último e o que está para além dele como o eixo de referência<sup>7</sup>. Se pudermos

---

<sup>7</sup> Certa feita me dei ao trabalho de procurar em toda a obra completa de Cecília Meireles, notável poeta carioca e também professora saída do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, poemas que tivessem a

situar a escola como um eixo de relações vividas e pensadas por quatro categorias de atores sociais bastante envolvidos com ela, veremos que, entre estilos pessoais de percepção e de atribuição de significados, cada categoria percebe, pensa e vivencia os espaços-tempos da escola cotidiana de maneiras diversas. De maneiras em alguma coisa até opostas.

Na tradição das pedagogias aprendemos a colocar uma ênfase grande demais na sala de aulas. Investigamos demais o que acontece “lá”, pensamos e debatemos muito o que fazer “ali”, como proceder, como agir para “controlar a indisciplina”, para “criar um clima amoroso e produtivo”, para “tornar as crianças mais motivadas, mais ativas”. Levamos algum tempo para compreender que a sala de aulas é um micro-cosmos social inserido em um outro, um pouco maior, mais complexo, mais livre e mais rico: a escola. E foi apenas com a trazida já bem tardia dos estudos do “cotidiano” para o âmbito da escola, que estas conexões de domínios de vidas e de trabalhos entre pessoas e entre equipes de pessoas, pequenos grupos, começaram a se fazer ver. Começaram a existir para nós, educadores, não como algo secundário, “exterior” e pouco importante, porque situado fora do alcance da pedagogia direta e à margem dos tempos-espacos onde se vive o ensinar-aprender, de que o local mais sagrado é, de novo, a sala de aulas.

Tanto uma professora quanto as suas alunas não são “a sala de aulas”, não vivem nela a vida inteira e nem, em muitos casos, são o que elas consideram “o mais importante na vida”. Não se vive a/na escola como se vive um/em um convento quando se é um monge, ou em uma ilha deserta quando se é um náufrago. Professores e alunos chegam à escola. Percorrem a cada dia letivo um caminho da casa (ou seu equivalente) até ela e da escola à sala de aulas. Realizam uma viagem simbólica que pode ser pequenina, quando se mora a duas quadras da escola. Mas que bem representa a constelação múltipla dos lugares-tempos da vida de todos os dias e dos ciclos da vida dos muitos meses e dos vários anos de uma fração de cada vida.

Conto (e com saudade) momentos disto em minha própria vida. Durante vários anos morei na Gávea, no Rio de Janeiro e estudei no Colégio Andrews, na Praia de Botafogo. Durante muitas e muitas manhãs de nossas vidas, meus amigos da “Rua Cedro” e das suas circunvizinhanças, e meus colegas de colégio e mais os conhecidos, de outros, próximos, tomávamos o “bonde 10, Gávea, no Fim-da-Linha”. Era então uma lenta viagem maravilhosa e nada havia na escola (a não ser em alguns cantos escondidos da hora do recreio) tão fascinante quanto o atravessar a Gávea, o Jardim Botânico, o Humaitá e, finalmente, o Botafogo até chegar ao colégio. Entre algazarras consentidas; longas, intermináveis conversas, nunca sobre assuntos escolares; e pequenas paixões comoventes pelas “meninas”, quando já éramos jovens, viajávamos da casa ao colégio todos os dias e, depois, do colégio à casa. Formávamos “turmas”, inaugurávamos modas, brincadeiras de bonde, pois

---

escola ou a educação como tema. Sei que desde os antigos “escola” e “poesia” desconfiam uma da outra, mas não custava tentar. Pode ser que a minha agradável pesquisa documental tenha sido imperfeita, pois a realizei apenas para tirar a limpo uma dúvida minha: “será que para uma educadora também poetiza, a própria educação é algo tão importante que venha a ser tematizado na poesia?” Não é, não era, pelo menos no caso de Cecília Meireles. De tudo o que li, encontrei apenas um poema. Uma das poesias de seu notável: *Poemas escritos na Índia*. Mas, vejam vocês, neste único poema em que a imagem da escola aparece, o de que o poema fala é da alegre hora em que meninas e meninos saem em algazarra portão a fora, da escola para o mundo da vida. Anos mais tarde uma participante de um Encontro de Educadores me fez conhecer um outro belo poema de Cecília Meireles sobre o mundo da escola. Ele se chama: *a aluna*.

criávamos invenções de brincar em qualquer lugar. Falávamos gírias e discutíamos todos os assuntos relevantes, onde a partir de uma certa idade o futebol tinha um lugar central. Depois de recolher estudantes, meninos e meninas, ao longo dos primeiros “pontos”, o bonde os ia deixando pelo caminho, do Humaitá (onde estava o Pedro II) em diante.

Quando alguém me diz: “fale do seu tempo de estudante”, eu começo pela estrada que ia da “Rua Cedro” ao “Fim da Linha”. Falo demoradamente do “Bonde 10” e da viagem de ida e da de volta. Lembro os lugares das circunvizinhanças do “Colégio Andrews”, da beira da praia às praças que havia então, onde gostávamos de estar por alguns momentos, quando chegávamos um pouco mais cedo, antes de “entrar no colégio”. Confesso que não sei se o diretor do colégio, em minhas memórias de agora, alguém mais importante do que o pipoqueiro que por muitos anos nos vendia uma fração de felicidade, na hora já por si a mais feliz de cada dia: “a hora de sair” ... do colégio. Lembro-me de poucos professores com tanta ternura quanto me lembro de um velho condutor do bonde, que enquanto recebia os “quatrocentos réis” da passagem tramava namoros e de vez em quando poetava a uma de nós: “lá no terceiro banco do bonde/tem uma menina muito bela/ ela mandou perguntar se/você quer namorar com ela”.

Não sei qual das colegas de classe terá ficado tão presente quanto Nilda, a estudante do Pedro II a quem em um momento de suprema coragem entreguei um papel dobrado dizendo que a amava e perguntando se podíamos ser felizes. Fomos, por vinte dias. Mas éramos então adolescentes e jovens de pequena classe média (por isso íamos de bonde). Vivíamos em um Rio de Janeiro onde a palavra violência era quase desconhecida. Por 16 anos morei em uma casa branca cujo fundo do quintal dava para a “Mata da Gávea”. Minha rua ficava a menos de 15 minutos a pé da Rocinha, já então uma imensa favela e hoje a maior do País. Minha rua era lugar de passagem de ida e volta de inúmeras pessoas da favela. Os portões de minha casa não tinham tranca e era comum meus pais esquecerem de trancar a “porta da rua” antes de irem dormir. Meninos ainda, tínhamos medo de cobras e de escorpiões, nunca de ladrões e traficantes. Os primeiros eram invisíveis, distantes (nunca houve um roubo, pequeno que seja, na Rua Cedro) e os últimos não existiam. Aliás, acho que a palavra “traficante” era aplicada como sinônimo de “contrabandista”. As piores drogas eram os cigarros baratos que comprávamos em conjunto e fumávamos às escondidas nos recantos dos matos em volta de nossas casas. Bom, chega de saudades. Mas onde andaré Nilda?

Se eu fosse pensar agora o que é a sala de aulas, deixaria para os últimos minutos do pensamento a questão: “como uma boa sala de aulas deve ser”. Começaria por pensar o que ela é, de verdade, e em nome do que ela tem sido assim. Faria a sua amorosa etnografia, antes de fazer a sua obrigatória pedagogia. E, principalmente se estivesse envolvido em alguma pesquisa sobre o assunto: “escola e as salas de aulas como espaços de convivência”, pensaria esta última como “um lugar até onde se chega e de onde se sai”. Vindo de onde? Indo para onde? E então eu desenharia, passo a passo, os círculos de vivências e de interações por transitam os cotidianos de professores e também de os seus estudantes. Procuraria acompanhar trajetos e tentar compreender o que são, como são representados e de que maneira crianças vivem em cada um dos seus “pontos quentes”. De repente se pode descobrir que uma esquina é mais importante, como espaço social de socialização infantil do que a sala de aulas, e uma sombra de árvores, do que o laboratório da escola.

Eu desenharia mapas aprendendo com os mapas com que as crianças figuram os seus mundos de vida. Faria esforços para que palavras como: colega amigo, irmão, perigo, violência, brincadeira, trabalho, casa, lugar-onde-eu-vivo, “minha escola”, e “minha sala de aulas”, ganhassem tempos e histórias. Pois para as pessoas com quem eu convivo, a história partilhada do “lugar onde eu vivo” é por certo mais importante do que a Revolução Farroupilha e, mais ainda, do que a Guerra do Paraguai. Ao invés de colocar, repito, a sala de aulas, como o lugar-centro das referências de vida das crianças com quem convivo nela, eu a representaria como um porto cotidiano de chegadas-e-saídas. Ao invés de fazer perguntas como: “como as crianças devem se comportar aqui?” Faria perguntas assim: “de onde as crianças chegam à sala de aulas e para onde elas vão?”. “O que estes lugares são e representam para elas?” “Como elas sentem e qualificam os seus lugares da vida de todos os dias, como lugares bons e ruins, como locais de amizade e de conflito, de paz e de violência?”. “Como os lugares da escola e da sala de aulas são representados, dentro deste todo e na comparação com os outros lugares da vida?”

Assim, tal como a física quântica nos ensina a perceber o universo, tal como a ecologia de agora nos sugere compreendermos as interações, integrações e indeterminações do mistério da vida, tal como as ciências sociais nos desafiam a perceber que a sociedade não é constituída de “coisas” estruturadas, mas construída a cada dia por redes e feixes de inúmeras e diferenciadas conexões, assim também eu procuraria compreender os espaços-tempos da escola como integrados no complexo da vida comunitária. E esta vida interligada a eixos e forças de direção ainda mais amplos. Procuraria compreender as minhas crianças como habitantes de entrecruzamentos, de círculos interligados de vida cotidiana, uns criados e propostos-impostos pelos adultos; outros, objeto perene de criações culturais infantis; outros, ainda, resultantes de diálogos e de negociações entre adultos e crianças. Penso que a escola deveria ser um espaço-tempo de círculos da vida entre ciclos de vida, deste terceiro tipo.

As quatro categorias de atores sociais do mundo da escola nos são bem conhecidas: as várias pessoas e equipes de pessoas que *trabalham* na escola, do porteiro à diretora e tendo como feixe de referência a professora; as pessoas e os grupos de pessoas que *estudam* na escola, das crianças da educação infantil ao seus avós, eventuais alfabetizando de uma unidade do MOVA; as pessoas; as mulheres e os homens, quase sempre mães e pais de alunos que de alguma maneira *participam* da vida da escola; as pessoas da comunidade e, de maneira mais esporádica, de fora da comunidade de acolhida que *sabem* da escola. Isto é, que reconhecem a presença da escola em sua comunidade de moradia, mas que não participam de suas atividades e a tomam apenas como uma entre outras várias agências de práticas sociais da/na comunidade.

Até aqui quase sempre as diferenças de percepções sobre a elas que colocam de um lado os educadores e, do outro, os educandos, têm sido investigadas e pensadas de maneira bastante genérica. Foi partir das experiências das pesquisas socioantropológicas, somadas a um crescente diálogo de trocas de experiências entre educadoras, que certos critérios de teor mais criticamente sociais e culturais começaram a ser levados em conta.

Por exemplo, bem sabemos que ao longo da história humana e da biografia de pessoas com quem convivemos, a escola percebida e recordada de maneiras muito contraditórias. Assim, se tomarmos como um exemplo pessoas adultas com

uma larga vida escolar completada (se é que isto deveria ser “completado” algum dia), fora o caso dos próprios educadores e algumas outras raras pessoas, a educação e a escola aos poucos vão deixando de ser temas e locais importantes de vida e de referência. A própria ausência da escola na maioria das novelas de televisão e de romances regionais ou nacionais bem poderia ser uma evidência deste fato.

Mas não é bem este o ponto que importa aqui. O que deveria ser tomado como uma questão a ser refletida e, quando possível, investigada também, é o que na prática a experiência da educação e a vivência do lugar-escola significam entre os sentimentos, as percepções e os imaginários de crianças-estudantes concretas. O que vale a escola para a criança de periferia em cada ciclo de sua vida? A que ela se contrapõe e com o que ela soma e interage? Qual o simbolismo afetivo de suas pessoas e equipes de pessoas, da merendeira à orientadora, e dos cenários-escola em que ela interage com estas pessoas?

Dou um exemplo de diferenças. Em nossas conversas sobre temas como os destas perguntas, algumas vezes ficamos sabendo que o lugar-escola é bastante indesejado. Não é um lugar feliz e as meninas e meninos vão “ali” porque são obrigados. Saem portões afóra assim que podem e demonstram muito pouco interesse em viver atividades que as obriguem a permanecer na sala de aulas e na escola mais do que o tempo regular e obrigatório. Como no poema “indiano” de Cecília Meireles, não há hora melhor do dia do que quando os portões se abrem no fim da manhã ou da tarde e se pode “ir embora” do lugar do estudo para os lugares da vida.

Outros vários depoimentos de professoras e de alunos dizem outras coisas. Para crianças e adolescentes cuja vida doméstica e de vizinhança é marcada pela indiferença, pelo conflito, pela obrigação precoce ao trabalho e pela violência, a escola acaba sendo mais do que um “lugar de estudo”. Ela é um lugar de acolhida e de sentimento pessoal de respeito e de carinho. Crianças estariam mais tempo na escola e dispostas a um investimento maior de seu tempo, se isto fosse possível e se houvesse algo a criar além das aulas. Provavelmente as duas versões serão confiáveis. Ou, melhor ainda, se há alguma verdade mais objetiva ela deverá estar em algum ponto do intervalo entre uma e outra.

Ainda conhecemos muito pouco sobre quem de fato é a pessoa-estudante das escolas onde convivemos com ela. Ainda trabalhamos a investigação e a interpretação de sua identidade, de seus afetos, de seu desenvolvimento bio-psíquico-social e também de seu aproveitamento escolar (esta difícil e autoritária medida) de maneira ainda bastante genérica. Eis porque a compreensão vivenciada de uma “professora de periferia”, depois de alguns anos de trabalho tende a ser mais fiel e mais rica e fecunda do que relatórios objetivos de investigações universitárias.

Mesmo depois de todo o aprendizado com Piaget, Wallon e Vygostky, sabemos ainda muito pouco e integramos compreensões mais fragmentadas ainda a respeito da vida cotidiana das crianças da escola e da vivência, ciclo a ciclo, de seus sentimentos e de suas motivações. Sobretudo no que há para ler a respeito, é ainda a imagem idealizada da menina ou do menino de classe média, branco e cristão, proveniente de uma “boa família estável com um nível adequado de cultura” e destinado a alguma universidade, a que se coloca diante de nós.



Temos um conhecimento ora vago, ora bem vivenciado do que tem qualificado favelas e periferias das grandes cidades. Sabemos o quanto o conflito e a violência aumentaram e bem compreendemos o que isto significa para meninas e meninos que nascem, crescem se socializam entre o medo e a humilhação. Mas ainda nos falta compreender de uma maneira ao mesmo tempo mais crítica e mais integrada as diferentes dimensões da realidade dos mundos de vida cotidiana de tais convivências. Difícil compreender, por exemplo, como comunidades assim fazem interagir a violência de alguns frente a uma desesperada busca de harmonia nos relacionamentos da maior parte das pessoas.

O conflito dentro de casa, entre familiares e parentes, entre vizinhos, entre crianças e adolescentes de uma mesma “turma” ou de turmas rivais e, por outro lado, uma tessitura amorosa de solidariedade que faz alguns ricos condomínios fechados parecerem ilhas de medo e de indiferença. A criança-adolescente que se vê obrigada a crescer entre o trabalho, o medo e a humilhação, aprende desde cedo a lidar com a vida como um dilema a ser resolvido a cada dia e, não, como uma etapa segura e tranquila de vida onde o estudo pode ocupar o lugar central dos dias, pelo simples fato de que não existem outras preocupações de maior importância<sup>8</sup>.

A mesma criança com sintomas visíveis de “dificuldades de relacionamentos” e de “aprendizagem” é, não raro, um quase jovem-adulto precoce, acostumado a criar a cada instante alternativas sábias de sobrevivência e de resguardo de frações às vezes mínimas de alegria e de um difícil sentimento de autoestima.

Ora, é do ponto de vista de uma compreensão mais viva e mais fecundante da vida comunitário-cotidiana das crianças que estamos refletindo aqui. E é também sobre como outra alternativa de olhar esta “vida” - inclusive por meio da pesquisa da comunidade através da escola, - que importa colocar ideias em comum. Assim, quero retomar alguns pontos espalhados aqui e ali nas páginas acima.

O primeiro tem a ver com uma integração entre a leitura psicopedagógica da pessoa, da vida e do mundo cotidiano da criança, e uma compreensão dos cenários e contextos socioculturais em que interagem pessoas, vidas e mundos cotidianos, desde o interior de cada um de seus pequeninos e interativos cenários do dia-a-dia. Retomo aqui a ideia de que o conhecimento de como crianças são, como vivem, como sentem e como pensam ganha uma outra densidade quando deixamos de pensar isto “em si” ou na generalidade inexistente de “crianças em geral” e buscamos compreender o que se passa, ciclo a ciclo, na realidade concreta e viva dos tempos-espacos da vida cotidiana.

Retomo também a ideia de que o lugar mais adequado para pesquisar e compreender crianças são os momentos e círculos de suas subculturas infantis, em suas comunidades de vida, de trabalho e de estudo. Não existem crianças em-si,

---

<sup>8</sup> Falando em outros tempos e desde o ponto de vista de um militante marxista, Otho Ruhle desenha assim a criança proletária enquanto um trabalhador precoce: *Antes de mais nada a criança proletária possui aquilo de que em absoluto carece a criança burguesa, ou não possui com a mesma qualidade e medida: uma relação orgânica com o trabalho. Esta relação é um legado, uma herança de sua classe. A existência proletária está edificada sobre o trabalho próprio. O proletário não se mantém através de nenhum patrimônio, não lhe toca por sorte nenhum lucro resultante da especulação, não goza as dádivas de nenhum doador acomodado, não recebe nenhum ingresso parasitário de benefícios sociais, rendas, sinecuras ou coisas semelhantes. Tudo, absolutamente tudo o de que necessita para a sua sobrevivência ele precisa obter com as suas mãos e a sua cabeça, através de uma dura entrega de sua vida. Vive do trabalho de suas mãos. É um trabalhador.* Esta passagem está na página 143 do livro: *El alma del niño proletario*, da Editorial Psique, de Buenos Aires, em 1955.

como não há pessoas abstratas, mas existem seres humanos, crianças ou não, interativos e em situação.

O segundo tem a ver com a idéia de que podemos experimentar conviver com crianças e adolescentes não apenas como aqueles “de quem se fala” entre adultos, nos planejamentos curriculares ou nas pesquisas socioantropológicas, mas como aquelas “com quem falamos e a quem ouvimos” em ambas as situações e em outras mais, se necessário.

Podemos experimentar trazer a criança para o lado do *sujeito* de diferentes momentos do trabalho de criar conhecimento, a começar por ir ouvi-la, por ir conviver com seus momentos de vida autônoma, na escola e fora dela, por tomar seus desenhos, suas pequenas redações, suas outras criações mais uma vez dentro e fora da escola, como algo mais do que objetos de avaliação escolar. Como formas criativas de expressão e de busca de compreensão pessoal e coletiva, de si mesma, de seus outros, de sua vida e de seu mundo.

Ganhamos muito quando algumas pessoas passaram a tomar testes projetivos e atividades de criação escolar não somente como meios de interpretação de psiquismos e de desempenhos comportamentais individualizados, mas também como criações culturais tradutoras de percepções e de representações sociais bastante complexos e diferenciadas.

O terceiro tem a ver com uma ousadia algo maior. Na vivência da pesquisa socioantropológica, porque na estender a proposta de uma contínua e variada investigação participante também às crianças-estudantes? Porque não inverter a prática corrente até aqui e convidar equipes de crianças a que sejam elas, também, as portadoras das perguntas e as buscadoras das imagens e das palavras com que a “gente da comunidade”, pensa o seu mudo e diz como e porque o imagina assim?

Estamos acostumados a envolver estudantes em atividades de reconhecimento da comunidade de acolhida no âmbito dos trabalhos escolares. No limite, no âmbito de atividades extraescolares, quando um trabalho feito serve mais a um diálogo entre as pessoas do que a uma simples avaliação individual ou coletiva de aproveitamento escolar. Podemos dar um passo além.

Podemos conviver com as crianças como participantes não mais de uma “pesquisa sobre elas”, mas de uma “pesquisa delas sobre elas mesmas e sobre as outras pessoas de sua comunidade”. Seria preciso uma sensibilidade generosa para não transformar este “passo a mais” em uma simples “outra atividade escolar”. Não se trata de propor mais um “dever para casa”, mas de criar meios contínuos. Criativos e prazerosos de descoberta do mundo e de criação solidária de conhecimentos.

Não sei ainda na prática como fazer isto, pois nunca fiz. Mas acredito que pouco a pouco podemos ir chegando a um momento em que a esporádica pesquisa “sobre” transforma-se em um permanente exercício de criação de saberes entre nós, sobre nós e para nós.

Faço a seguir uma listagem sumária de orientações sobre como passar de perguntas dirigidas a indivíduos e ao comportamento, para perguntas dirigidas também aos contextos de vida cotidiana e de criação infantil de culturas próprias ou apropriadas.

Parto da idéia de que cada *ciclo pessoal de vida* é realizado, em cada criança-adolescente e no mundo das intercomunicações entre elas, e entre elas e nós, no

interior de e entre *círculos culturais da vida*. O que proponho é uma pequena série de oposições entre questões que não se excluem, mas que convergentemente poderiam se completar.

Em cada par coloco primeiro as questões costumeiramente levantadas através de um olhar mais psicopedagógico e mais frequente entre nós. Coloco nas linhas a partir do primeiro parágrafo as mesmas perguntas e observações, agora mais próximas a um olhar um pouco mais centrado em um “ver desde a cultura”.

### ***Primeiro par***

O que caracteriza cada ciclo biopsicológico da vida de uma criança?

De quais cenários e situações interativas de inclusão e de partilha em processos de criação de experiências de cultura a criança participa em cada ciclo de sua vida?

### ***Segundo par***

O que se transforma internamente no corpo, na estrutura psíquica e no comportamento de uma criança, na medida em que ela se desenvolve e passa de um ciclo de vida a um outro?

Em seus vários tempos-espacos da vida cotidiana, o que muda e passa a acontecer, interativa e culturalmente: nos círculos sociais da vida de uma criança, entre as crianças que recriam tais círculos de relacionamentos e entre elas e nós, pessoas adultas?

### ***Terceiro par***

Que predisposições ou que motivações pessoais uma criança possui para conviver com outras e para interagir com o seu mundo de vida cotidiana?

De que maneiras os lugares da vida onde as crianças estão e dentro dos quais interagem entre elas e com os adultos, proporcionam, sugerem ou impõem círculos de experiências de reciprocidade significativas com as diferentes categorias de pessoas, de atores sociais de seus tempos-espacos de convivência?

### ***Quarto par***

Em termos ainda mais concretos, em que lugares da vida do dia-a-dia as crianças de uma comunidade desejam estar e reconhecem que podem estar ou que devem estar? Dito de outra maneira: como diferentes crianças criam estratégias para lidar com os espacos-tempos de seus mundos de dia-a-dia, onde elas desejam estar, onde elas se sentem impedidas de estar ou onde elas se reconhecem obrigadas a estar?

De que maneiras, em uma comunidade de vida do dia-a-dia são criados e como se colocam para as diferentes crianças: os lugares deixados livres para elas; os lugares interditos para elas; os lugares onde elas são obrigadas a estar, e assim por diante? Dito de outra maneira, como uma comunidade local e, dentro dela, como as diferentes agências sociais (a escola é uma delas) organizam e destinam lugares de vivências facultadas a crianças, impostas a crianças ou interditas a crianças? Onde a criança pode e deve socialmente estar em cada ciclo de vida e onde ela não pode ou deve estar ainda, ou já?

### ***Quinto par***

O que as diferentes pessoas adultas, de mãe a professoras pensam e dizem entre elas a respeito das crianças: a) a partir de seu próprio ponto adulto, profissional ou não, de vista; b) quando procuram colocar-se desde o ponto de vista

dos sentimentos e dos pensamentos da criança, estando ou não em uma situação de pesquisa? Ou: como nós pensamos, falamos e escrevemos sobre as crianças com quem convivemos e com quem trabalhamos na escola?

O que é que as próprias crianças dizem entre elas e às diferentes pessoas adultas, para expressar, em seus termos e de acordo com os seus sentimentos e as suas compreensões a respeito de si mesmas, do sentido de suas vidas e das avaliações que fazem dos diferentes círculos de interações que elas vivem entre elas e com as pessoas adultas? Ou: o que as crianças pensam, dizem entre elas e a nós, escrevem ou traduzem de algum outro modo a respeito de si mesmas, de nós e das diferentes situações em que convivem, em diferentes tempo-espacos conosco?

### **Sexto par**

Como se dá o processo de aquisição da linguagem na criança? Se a linguagem é a matriz do pensamento e da comunicação e se ela é aquilo através do que a experiência de aprender-ensinar-aprender é possível, como em cada etapa de cada ciclo de sua vida crianças traduzem pensamentos através de que alcances e de que estilos pessoais de falar? Por outro lado: como partir de um “estado de fala e de vocabulário das crianças” para realizar a própria educação, isto é, para fazê-las partirem de como pensam e como falam agora para um estágio mais articulado de pensamento e de comunicação com os outros através da fala.

Mais do que uma língua, toda a fala é o dizer de uma cultura. A criança que fala algo, que se comunica usando estas ou aquelas palavras, não está traduzindo apenas um grau de desenvolvimento biopsíquico, mas está revelando a sua pertença a uma cultura e, dentro dela, a uma dimensão própria com que uma categoria de pessoas (mulheres, mulheres trabalhadoras, mulheres negras, crianças negras filhas de mulheres trabalhadoras residentes em uma comunidade de periferia em Porto Alegre em 2002) traduzem a sua vida e dizem a sua cultura através de uma fala. Se assim é, que atenção especial dar às palavras, às frases, aos modos de falar e dizer das crianças junto a quem trabalhamos? Como sair, pouco a pouco, de um apressado levantamento socioantropológico através de depoimentos de mães e pais de nossos estudantes, para uma pesquisa-vivência que comece pela atenção especial aos modos de falar, às palavras e ao fraseado com que, em cada momento de suas vidas, grupos de crianças dentro e fora da sala de aulas e da escola, falam o que dizem e dizem o que pensam e sentem? Seria possível estabelecer uma prática de levantamento de universo vocabular, de universo temático e de interuniversos vivenciais a partir de uma atenção centrada no modo cultural de falar de nossas crianças? Palavras e frases infantis não são para serem corrigidas, são para serem compreendidas. Elas não são a maneira errada de falar a nossa língua. São ricas e belas formas de dizer, com uma variante culturalmente infantil de nossa língua, a fala cultural da infância<sup>9</sup>.

### **Sétimo par**

Como criar e tornar mais próximos ao desenvolvimento perceptivo e mental das crianças, compreensões de tempo, de espaço, de relações e interações passadas na natureza, na sociedade, na história e nas interconexões entre elas: natureza-sociedade-história (a da natureza e a humana e social)? Como criar geografias, biologias e histórias mais compreensíveis pelas crianças, mais integráveis em seus

---

<sup>9</sup> Miguel Arroyo gosta de lembrar que “infante”, *infans* é: “aquele que não fala”, “aquela que não sabe falar ainda”.

universos de representação do mundo e da vida e mais “colados em sua realidade”, em cada ciclo de suas vidas?

Histórias são histórias e, não raro, são também estórias, as muitas e múltiplas pequenas histórias das vidas e das culturas populares. Histórias são também biografias e interações de inúmeras sociografias de unidades comunitárias de vida e de trabalho.

Uma sala de aulas tem a sua história e mesmo uma pequena equipe semestral de criação de estudos na sala de aulas tem a sua. Cada criança desta equipe é e tem a sua história pessoal. Tem também a sua lenda de identidade, assim como a professora dela e todas e todos nós. Não apenas as grandes escolas centenárias de Porto Alegre, mas qualquer pequena escola de bairro pobre na periferia tem a sua história e vive a cada instante um instante de vida e de história cultural.

Cada comunidade possui a sua história e algumas pesquisas socioantropológicas têm crescido muito quando passam de coletas de dados-e-falas para uma atenção sobre complexos de falas, a partir de como eles contam, com as versões de mulheres, de homens, de jovens, de adultos, de idosos, algumas histórias institucionais (o meu clube, minha igreja, minha associação) e as da comunidade. Crianças são parte da história que se vive e da história que se cria a cada dia. Pequenas unidades de vida infantil na comunidade são um pequeno embrião de consciência do passar do tempo como construção de um nós. E isto é uma história.

E isto é a história. Pois bem, como construir compreensões da história-que-conta (a de Porto Alegre, a do Rio Grande do Sul, a do Brasil, a da América Latina, a do Mundo e da humanidade) a partir da tessitura crescente e do entrelaçamento de círculos de estórias-histórias que começam nas biografias infantis pessoais, que se estendem a histórias de famílias? Há experiências escolares notáveis e felizes a este respeito, e há um salto de autoestima enorme quando crianças e adolescentes descobrem, através de uma atividade escolar, que também a “minha gente”, a “minha família” tem a sua história.

Como estar atento às estórias das histórias de vida e de família, grupos de rua, pequenas comunidades, “a comunidade”, tal como elas são vividas, partilhadas e contadas pelas crianças? Como chegar à Revolução Farroupilha, passo a passo, através do entrelaçar as memórias e as histórias das pessoas da comunidade de acolhida da escola, aproximando e intercomunicando, inclusive, extremos: as que contam os “mais velhos” e as que contam os “mais jovens”?

### ***Oitavo par***

Desde o ponto de vista do cruzamento entre o desenvolvimento biopsicológico e as normas e preceitos de progressão escolar, o que deve aprender e o que necessita saber uma criança de segunda série para ser promovida para a terceira série?

Desde um ponto de vista da intimidade pessoal e cultural da vida das pessoas e da maneira como isto se expressa em criações coletivas de espaços-tempos da existência cotidiana e de sua progressão, o que de aprender e o que necessita saber uma criança de oito anos para viver em plenitude a experiência única e irrepetível de: ter oito anos?

### ***Nono par***

Como conhecer a realidade local da comunidade de maneira geral e com relação especial às crianças, a partir de uma pesquisa socioantropológica

qualitativa e bastante pessoalizada, entre pessoas adultas, mas sensível às crianças e aos seus ciclos de vida, seus mundos?

Se há de ser sobre crianças que falamos em momentos essenciais de uma pesquisa da escola, ou da comunidade através de uma atividade originada na escola, porque não falar com as crianças, porque não falarmos entre nós através das crianças? Porque não buscar compreender o mundo em que elas vivem e as identidades que com que vivem este seu “estar em seu mundo”, a partir de como elas nos dizem, de maneira direta ou projetiva, as suas próprias visões, percepções, sentimentos e compreensões de suas vidas e de seus mundos? Por outro lado, se é sobre/com elas que se pode estabelecer uma pesquisa, porque não ousar convidá-las a virem ser parceiras e não produto, e sujeitos ativos e, não, objetos de estudos sobre elas?

### ***Décimo par***

Como passar de políticas de educação e de propostas curriculares centradas na exterioridade do desenvolvimento econômico e da seriação competente do ensino, para políticas e propostas centradas no desenvolvimento humano e na progressão psicologicamente pessoal e culturalmente coletiva de crianças, adolescentes e jovens?

Como trazer crianças, adolescentes e jovens estudantes a virem a ser cada vez mais co-participantes de sua própria formação através de uma educação escolar? Como não pensar e praticar uma educação “para eles”, mas “com eles” e “através deles?” Como integrá-los no trabalho muito difícil e inevitável de antecipar identidades e mundos futuros para pensar uma educação formadora de pessoas e, não apenas, capacitadora de produtores-consumidores? Como co-antecipar de uma maneira mais sensível os termos deste próprio “desenvolvimento humano”, de modo a impor menos projetos pré-estabelecidos do que seja “uma pessoa educada” e mais processos mutáveis e sensíveis à sua própria transformação, a respeito do que seja “a trajetória pessoal e coletivamente pessoalizada de estudantes que se formam, passo a passo, como sujeitos cidadãos, na medida em que partilham cada vez mais da decisão colegiada dos ritmos e dos termos de suas própria vida como educandos?

Educandos que, desde a idéia do professor reflexivo e de uma educação “por toda a vida” para todos e cada um(a), devem se sentir e pensar também como educandos perenes? Seremos outra vocação mais do que esta? E esta é uma vocação do ser humano. Não somos quem somos porque somos “racionais”, mas porque somos seres “aprendentes”. Somos seres mais da “aprendência” do que da “aprendizagem”. Porque, de uma maneira bem diferente do que acontece com todos os animais com que repartimos este planeta, só sobrevivemos, como espécie e como indivíduo, porque aprendemos, aprendemos muito e aprendemos sempre. Não somos quem somos porque somos seres “políticos”, como queria Aristóteles. A não ser que aprendamos a dar a “político um sentido muito atual e muito dinâmico. Somos que somos porque ao invés de vivermos em sociedades fechadas, reprodutivas e imutáveis, como as formigas ou as abelhas, vivemos desde a aurora dos tempos em comunidades sociais instáveis e mutáveis, para o bem ou para o mal. Vivemos em mundos sociais regidos pela escolha, pois podemos fazer delas o que quisermos, e pela transformação, pois a história de cada povo na Terra e de toda a humanidade nos mostra que, queiramos ou não, cada uma e todas as comunidades sociais são o resultado de sua própria transformação. Não vivemos nunca no mundo em que queremos viver. Mas podemos, se quisermos, fazer algo

para transformar o mundo em que vivemos, no sentido de fazê-lo ser o mundo em que sonhamos viver. Dito de outra maneira, somos ou podemos ser não seres que vivem em um mundo, mas seres que constroem sem cessar os mundos em que vivem.

E enquanto desde o passado até hoje alguns pensam a educação como um trabalho com e palavras e ideias, destinado a preparar pessoas para viverem ajustadas aos seus mundos de vida, tal como eles existem, pensados e criados por poucas pessoas especializadas para isto, e que para tanto devem receber uma educação especial (como em *O Príncipe*, de Nicola Machiavel), outras pessoas pensam que a educação deve ser uma prática destinada a formar pessoas capazes de se unirem a outras para aprenderem a se construir a si mesmas e aos mundos de vida e de história onde vivem e que elas recriam. Parece pouca coisa, mas esta é o fundamento de toda a diferença.

Parece um terrível peso que colocamos sobre as crianças, nossas educandas, e alguns educadores recentes fazem uma justa crítica a um “politicismo cidadão” exagerado na formação escolar. Creio que eles têm razão em boa medida. Mas acontece que quando uma criança vai passar 15 dias de julho em uma “colônia de férias”, os seus pais podem fazer uma escolha. Podem optar por uma colônia onde tudo está pronto e previsto. Onde os “promotores de eventos” legislam cada minuto de cada dia e propõem às crianças, em “pacotes fechados”, coisas maravilhosas, mas antecipadas, rígidas e acabadas. “Você pode se divertir como quiser, mas desde que seja em uma das brincadeiras previstas e do modo como nós estabelecemos”.

Ou eles podem escolher uma “colônia de férias” onde a diversão entre as crianças, com (ou sem) os adultos é pensada como um feixe de atividades em que brincar é criar ou recriar as brincadeiras com que se brinca. Onde a possibilidade de inventar o que fazer e imaginar o que viver, faz parte da melhor brincadeira. Uma “colônia” onde as crianças podem se sentar em círculos, no fim da tarde, para pensarem juntas o que fizeram naquele dia, o que foi bom e o que não foi. Em que elas podem, lado a lado com os seus “promotores de eventos infantis”, podem imaginar o “dia de amanhã” e pesarem juntas como fazer que se pode fazer e como viver o que está aí, meio previsto (é inevitável), mas meio aberto para ser reinventado para se viver. Qual delas você escolheria para as suas férias? E qual delas você escolheria para a sua filha? E, porque não pensar em descrever como é uma e como é a outras, da maneira mais fiel e imparcial possível, e deixar que a sua filha co-escolha com voe uma ou a outra ... ou nenhuma? Se isto vale para 15 dias de julho em uma colônia de férias, o que valerá para uma vida inteira, nas férias e fora delas?

## Aqui, agora, sempre e por toda a parte: os tempos e os lugares da pesquisa na educação infantil

Uma coisa importante que as novas alternativas, mais qualitativas e mais participantes de investigação científica trouxeram a nós, não é tanto uma questão de método. Claro, é também, mas não é somente isto. O que elas trouxeram foi uma mudança do olhar. E, como ela, uma mudança das relações entre as questões (“o que é importante conhecer?”), entre os procedimentos (“como conhecer o eu é importante conhecer?”), entre os motivos, ou os objetivos (“em nome do que e para ao que conhecer o que é importante conhecer?”) e, sobretudo, entre as pessoas (“a

quem este conhecimento se destina, a quem ele serve e, assim sendo, de quem maneira que pessoas devem participar de que pesquisas?”).

Em outros momentos falei demoradamente (às vezes demais) sobre estes temas, e trouxe a ajuda de outras pessoas para pensar e escrever junto com elas. O que quero dizer agora é algo muito simples. Aprendemos na escola e, mais ainda, na universidade, que a investigação científica é algo muito especial, muito difícil e muito rigoroso. De fato, assim é, em muitos casos. Mas o oposto também é verdadeiro, e bem sabemos que o emprego de uma alternativa mais pessoalizada e mais qualitativa de “coleta de dados” não invalida a sua confiabilidade. De fato, boa parte do que chamamos de “abordagens”, de “estilos” ou de “métodos qualitativos” foi o trazer para o campo da criação de conhecimento sobre algo, através de um tipo de pesquisa, aquilo que já se vivia e já se fazia antes, em outras situações e para outros usos.

Redações escolares podem servir à avaliação do rendimento escolar de cada estudante e de todos, em um curso de “língua portuguesa”. Pode servir também (ou principalmente) para a criação conjunta de uma “nossa visão” sobre algum tema. E isto poderá redundar em uma exposição de trabalhos, em uma peça coletiva de pequenino teatro de sala de aulas, e assim por diante. Pode servir também para responder a esta pergunta simples, e que dez itens de um bom questionário objetivo e bem formulado não traduzem tão bem: “como é o mundo onde as crianças vivem e como é o mundo onde elas gostariam de viver”.

Desenhos, os desenhos de todos os dias, os encantadores e às vezes tristes desenhos de crianças e de adolescentes, quando olhados com os olhos de uma abordagem qualitativa sobre “técnicas projetivas”, podem fazer algo mais do que apenas ilustrarem fantasiosamente uma percepção de realidade. Podem ser um instrumento muito adequado a uma compreensão de como se está vivendo, pensando como se vive e sentido o que é viver assim, aqui e agora. Psicólogos de todo o mundo fazem isto há muitos anos. De maneiras diferentes, muitos deles confiam bastante em técnicas de reconhecimento de estruturas profundas das emoções, percepções, pensamentos e motivações de crianças, quando elas desenhavam “uma pessoa”, uma família”! ou uma “árvore”. Educadores e cientistas sociais descobriram mais tarde (mas nunca é tarde) que os mesmos desenhos e outros traduzem não apenas a interioridade dos conflitos pessoais de alguém, mas a exterioridade partilhada de seus mundos de vida cotidiana, em suas culturas infantis.

## Considerações finais

O que existe de mais importante para ser perguntado, para ser investigado e para ser conhecido a respeito das crianças, de seus mundos, de seus temas favoritos, de suas percepções, seus medos, seus conflitos, seus desejos e suas esperanças, está ‘aí, a qualquer hora, por toda a parte. E há momento em que método objetivo algum de “conhecimento da realidade” substitui uma bem treinada disposição pessoal e interativa de estar atento e olhar de maneira inteligente, sistemática e motivada, “o que acontece à minha volta”.

Crianças e adolescentes podem ser motivadas a saírem da escola em direção a lugares da comunidade onde vivem, para fazerem algo mais do que um exercício coletivo ao estilo “tarefa pra casa”. Podem criar com suas professoras os termos



inteligentes e confiáveis de uma pequena pesquisa sobre a “história do lugar onde vivemos”. Podem aprender desde cedo (e isto vale bem mais do que as “regras de gramática” ou as datas notáveis da Colonização Português do Brasil ou da Guerra dos Farrapos) a reinventar círculos concêntricos e interligados da verdadeira história que se deve aprender e saber. E não apenas para criar uma boa prova, mas para, agora e mais adiante, participar da criação do mundo-onde-eu-vivo. Um trabalho escolar sobre “quem sou eu”, pode desaguar em outros, como “quem somos nós, a começar por quem é a minha gente, a minha família. e todos eles podem desaguar em “como o lugar onde vivemos foi povoado e como ele foi sendo feito”?

Uma sala de aulas, transformada em uma efêmera ou prolongada comunidade aprendente, pode fazer, em sua escala, o que departamentos de laboratórios de história na universidade fazem há tempos. Podem se constituir como arquivos e museus vivos de dimensões de história praticável através da experiência do cotidiano. Podem acumular de maneira integrada dados, documentos “coisas”, registros, depoimentos, e outros mais, de tal maneira que haja uma dinâmica inteligente e criativa em termos de criação contínua de construções através de pesquisas possíveis, de conhecimentos partilháveis e aperfeiçoáveis a respeito de quem somos, como vivemos, de onde viemos, o que fazemos e o que podemos fazer.

Assim, sem abandonar momentos e procedimentos especiais, como no caso da pesquisa socioantropológica, podemos passar de “atividades de pesquisa”, para uma vivência das relações sala de aulas, escola e escola-e-comunidade, como um exercício permanente e ampliado de criar conhecimentos sobre nós e os outros, através de pequenas múltiplas e diferentes experiências de pesquisas interligadas, integradas e permanentes. Este seria o caminho de passarmos do “pesquisar para conhecer algo e fazer alguma coisa”, em direção ao “pesquisar conhecendo e fazendo alguma coisa”. E como vimos, não apenas *sobre as* crianças, mas *com* elas. Pois, afinal, se é “em nome delas” que se faz, porque não fazer “com o nome delas” também?

## Referências

- ADELSIN, (sem sobrenome). *Barangandão arco-íris – 36 brinquedos inventados por meninos e meninas*. Belo Horizonte: LAPA – Cia de ação cultural, 1997.
- BARREIRO, J. *Educação popular e conscientização*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRANDÃO, C. R. *A partilha da vida*. Taubaté: Cabral, 1995.
- BRANDÃO, C. R. *Memória do Sagrado*. São Paulo: Paulinas, 1978.
- BRANDÃO, C. R. *O trabalho de saber*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.

MATT, R. *As origens da virtude – um estudo biológico da solidariedade*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RUHLE, O. *El alma del niño proletário*. Buenos Aires: Editorial Psique, 1955.

TEDESCO, J. C. *Paradigmas do cotidiano – introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul/SC: EDUNISC,1999.

**Recebido em:** 20/05/2015

**Aceito em:** 30/07/2015